**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

**Herausgeber:** Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

**Band:** - (2000)

**Heft:** 71: Français langue étrangère en milieu homoglotte et alloglotte : quels enseignements pout quelles pratiques effectives, quelles pratiques effectives après quels enseignements?

**Buchbesprechung:** Comptes rendus

**Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

**Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

**Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

**Download PDF:** 13.07.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch**

PEKAREK, S. (1999): **Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde.** Fribourg: Éditions Universitaires, 209 p.

Cet ouvrage nous invite à une belle leçon de linguistique et de didactique. La leçon est bien structurée, les rythmes soutenus mais alternés. L'élève-lecteur se laisse prendre par la main, pénètre parfois des zones denses et quelque peu étourdissantes, mais ne perd jamais pied et trouve dans une lecture même rapide de précieuses sources d'apprentissage.

Simona Pekarek nous livre ici le fruit d'une intense réflexion qui a mené, d'une part, à la rédaction de sa thèse de doctorat (dont le présent ouvrage représente une version légèrement remaniée) et, d'autre part, à des propositions adressées plus directement au Programme National de Recherche 33 («Efficacité de nos systèmes de formation»). Pas étonnant dès lors que cette étude comporte des enjeux aussi bien théoriques que pratiques et s'adresse aussi bien à des chercheurs qu'à des praticiens (enseignants, formateurs, décideurs, etc.). L'auteure elle-même prête trois objectifs majeurs à son travail:

- décrire les formes d'interaction récurrentes caractérisant les activités de conversation en classe de langue seconde;
- comprendre le fonctionnement de l'interaction dans le développement des compétences discursives;
- identifier des voies de remédiation et proposer dans ce sens des outils à l'usage de la recherche et de la pratique.

La problématique abordée est centrale en didactique des langues et en linguistique. Elle peut se traduire notamment dans les questions suivantes: que se passe-t-il réellement dans les leçons dites de conversation, ou dans un enseignement communicatif? quel type de compétences peut-on y développer? quelle variabilité observe-t-on dans la structuration de ces leçons? quelles sont les caractéristiques de l'interaction en classe? comment développer des compétences discursives en langue seconde? Toutes ces questions sont envisagées plus particulièrement par rapport au secondaire supérieur (lycée). Ce choix donne à l'ouvrage une pertinence et une originalité de premier ordre, dans la mesure où les cycles scolaires supérieurs ont donné lieu à très peu d'études en linguistique et en sciences sociales en général. Il est grand temps de réfléchir à la formation linguistique dans le secteur post-secondaire et tertiaire.

Cette étude repose ainsi sur un terrain particulier, un vrai terrain d'où l'argumentation part et auquel elle revient. Les données ont été recueillies

minutieusement et traitées avec finesse. Les longs extraits de transcription analysés dans le livre en portent la trace, tout comme les réflexions méthodologiques que propose l'auteure. A ce propos, il est intéressant de remarquer l'apparente hétérogénéité méthodologique qui fonde l'étude. Cette hétérogénéité s'articule en trois dimensions:

- une étude par questionnaires avec un traitement essentiellement quantitatif;
- une analyse quantitative de données conversationnelles transcrites;
- une analyse qualitative de séquences interactionnelles.

La première dimension vise à cerner les représentations des enseignants et des élèves à propos du français, de son apprentissage, des pratiques didactiques, des besoins langagiers, etc. La deuxième vise à identifier certaines formes d'interaction et des profils interactionnels en lien avec certains types d'activités didactiques. Si le traitement général des données est quantitatif, il repose sur la définition de paramètres discursifs mis préalablement en évidence sur la base d'une analyse qualitative. Ces paramètres discursifs regroupent par exemple le contrôle des topics, les modalisations, la longueur des interventions et débouchent sur la constitution d'une grille d'analyse tout à fait intéressante et utile. La troisième dimension propose l'analyse minutieuse d'une sélection de séquences, de manière à décrire précisément les mécanismes qui sous-tendent les formes d'interaction, les potentialités acquisitionnelles qui y sont liées et les conditions mêmes de l'interaction en classe telles qu'elles se manifestent dans ces séquences. Si cette troisième dimension constitue selon l'auteure le coeur de l'analyse, il faut néanmoins remarquer l'originalité de cette approche méthodologique plurielle, qui exploite avec intelligence les ressources du quantitatif et du qualitatif, au service l'un de l'autre. Il faut aussi soulever que, à travers son étude de cas et la présentation même de sa démarche méthodologique, Simona Pekarek ne se lasse pas de problématiser, d'établir des relais avec des enjeux plus généraux et de nourrir notre savoir encyclopédique. Par exemple, son intérêt pourtant quelque peu secondaire pour les représentations donne lieu à un détour riche et synthétique sur la théorie des représentations et sa pertinence au sein des théories acquisitionnistes.

Pour sortir un peu des généralités, nous aimerions maintenant saisir, de façon peut-être plus critique, deux problèmes délicats et abondamment traités dans l'ouvrage: l'acquisition des compétences discursives, la caractérisation de l'interaction en classe.

En ce qui concerne l'acquisition des compétences discursives, l'auteure affirme à juste titre qu'elle constitue une dimension négligée dans

l'enseignement, un «à côté» de l'apprentissage. Dans une leçon de conversation, on ne définit pas de projet linguistique particulier, on se contente de pratiquer. Autrement dit, les compétences dites de bas niveau (syntaxe, lexique, etc.) peuvent s'apprendre, donner lieu à des activités réflexives et à une explicitation des règles, alors que les compétences dites de haut niveau s'acquièrent dans l'action. Si nous suivons pleinement l'auteure dans ses constats, nous déplorons ce qui peut parfois apparaitre comme des manques ou des *a priori* dans son argumentation:

- Très vite, on nous propose (ou nous impose...) une définition très interactionnelle de la compétence discursive. Or, nombre d'études distinguent entre compétence discursive et compétence interactionnelle, ou entre compétences sociolinguistique, discursive, socioculturelle et sociale; ces distinctions apparaissent notamment dans certains travaux du Conseil de l'Europe, auxquels l'auteure semble pourtant se rattacher par moments. Nous aurions aimé voir dans cet ouvrage une motivation explicite et argumentée des choix, par ailleurs légitimes, de l'auteure. La définition des compétences discursives reste aussi pour le lecteur une sorte d'«à côté», qu'on saisit sans vraiment arriver à les délimiter. D'ailleurs, qu'en est-il de l'utilisation du pluriel («les compétences» vs «la compétence»)? Pourquoi parler de «capacités» langagières et de «compétences» discursives?
- Quand on parle des compétences discursives, on pense dans cet ouvrage aux compétences discursives orales. Si la distinction n'est pas toujours très claire de la première à la dernière ligne, elle débouche çà et là sur des possibilités d'amalgames. Par exemple, le fait que l'écrit semble poser moins de problèmes en classe de langue donne lieu à des associations implicites faciles entre compétence linguistique, traitement formel et langue écrite. Ces associations ne sont absolument pas proposées par l'auteure, mais elles risquent de se tisser dans les creux de l'argumentation. On aimerait voir plus fermement qu'il existe bien des compétences discursives écrites, et qu'elles échappent elles aussi bien souvent à l'évaluation.

En ce qui concerne maintenant la caractérisation de l'interaction en classe, nous observons aussi quelques glissements possibles. Si on comprend bien que la classe construit sa propre authenticité, et l'argument valait la peine d'être affronté très clairement, on ne saisit pas toujours en quoi elle demeure un lieu social commun et où se trouvent ses potentialités spécifiques d'apprentissage. Quels sont les enjeux communicatifs à l'école? Quels sont les buts sociaux qu'on y accomplit? D'où la diversification doit-elle venir? L'auteure milite pour plus de responsabilité discursive et d'autonomie pour les élèves. Elle montre qu'une

activité comme le débat y concourt, en permettant d'échapper aux routines scolaires, et favorise par là l'acquisition. Soit. Mais on souhaiterait mieux comprendre les modalités de l'articulation entre les habitudes communicatives de la classe et les logiques communicatives et participatives du débat. Dans ses conclusions, Simona Pekarek préconise un éloignement des schémas trop figés et elle rejoint en cela l'idéal de la méthodologie communicative. Mais que faire alors de l'authenticité scolaire, ou plutôt comment faire dans cette authenticité?

Au-delà et au travers de ces quelques remarques et questions, largement ouvertes en didactique des langues et en linguistique, nous soulignons encore une fois l'intérêt majeur de l'ouvrage de Simona Pekarek, qui touchera bien évidemment toute personne préoccupée par l'apprentissage des langues, mais aussi ceux qui s'intéressent de façon globale au développement cognitif et au milieu éducatif.

Universités de Lausanne, Neuchâtel et Genève Laurent GAJO

Université de Lausanne
Linguistique appliquée
BFSH 2
CH-1015 Lausanne

ROULET, E. (1999): **La description de l'organisation du discours**. Paris, Didier (collection LAL), 223 pages.

Cet ouvrage comporte principalement deux apports. D'une part il présente et illustre avec une grande clarté et dans son état le plus actuel ce qu'il est convenu d'appeler *le modèle de Genève en analyse du discours*. D'autre part il contribue à la réflexion didactique sur les relations entre pratiques pédagogiques et recherches linguistiques. Il y a complémentarité entre ces deux apports dans la mesure où l'explication du modèle s'adresse à des enseignants de langue maternelle ou seconde confrontés à la tâche d'aider leurs élèves à développer une compétence discursive.

Roulet suggère que le principal obstacle qui se dresse sur la voie d'une didactique de la compétence discursive est constitué par les représentations erronées qu'enseignants et élèves se font du langage, en l'occurrence «une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (...) qui sont implicitées par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation» (p. 5). C'est pourquoi l'enseignement des langues devrait sensibiliser les élèves aux fonctionnements du discours. Et l'un des objectifs de ce livre est précisément d'apporter aux enseignants des connaissances qui leur permettent de renouveler leurs représentations du discours et de réorienter leur enseignement en conséquence. Il s'agit «de passer d'une représentation phrastique ou étroitement textuelle de l'objet visé à une représentation discursive, intégrant les dimensions linguistiques, textuelle et situationnelles» (p. 6). Précisons toutefois que si la nécessité de ce passage apparaît clairement, et si on imagine assez bien le profit qu'un enseignant peut en tirer pour sa formation personnelle, les modalités didactiques de son accomplissement en classe sont très peu développées (il y a certes quelques suggestions dans la conclusion). En d'autres termes, la question de la transposition didactique n'est pas abordée et elle reste ouverte.

Le modèle du discours présenté par Roulet a le grand avantage de rassembler des aspects qui sont généralement fragmentés entre des approches théoriques différentes. Ce souci de la globalité s'exprime à travers la modularité du modèle proposé, la modularité se voyant attribuer la fonction de faire face à la complexité. Comme le remarque Roulet, la complexité du discours tient au fait qu'il est «le résultat de la combinaison d'informations linguistiques, textuelles et situationnelles» (p.30). Le fonctionnement de ce modèle modulaire est présenté et illustré de manière détaillée par une série de huit exemples représentant des

variétés différentes (textes dialogiques et monologiques, oraux et écrits). On se gardera d'attribuer au modèle une valeur prescriptive et définitive: Roulet précise que ses propres descriptions «sont d'abord des moyens de formuler des hypothèses, explicites, et donc falsifiables, sur la structure d'une proposition, d'un échange ou d'une activité» (p. 51). Les analyses qu'il entreprend constituent aussi l'occasion de proposer des clarifications de termes dont la fréquence d'occurrence dans les sciences du langage n'a d'égal que le flou sémantique qui accompagne trop souvent leur usage, comme par exemple *objet de discours*, *topique*, *thème, connecteur, inférence*, *explicitation, implicitation, etc.*

Le passage à une représentation plus développée du discours devrait favoriser une élaboration didactique d'instruments heuristiques qui permettent aux élèves de comprendre le fonctionnement des discours authentiques présentés à l'école. Il y a ici un projet de croisement entre la recherche en analyse du discours et les réflexions développées depuis quelques années autour de l'«Eveil au langage», mouvement qui revalorise les activités métalinguistiques comme voie d'apprentissage. Roulet précise que cette phase de sensibilisation devrait être suivie par une phase de pratique de la communication grâce à des activités scolaires appropriées. On remarquera en passant qu'il est possible de défendre la position inverse, à savoir effectuer la sensibilisation aux fonctionnements des discours en partant des expériences pratiques (réussies ou non) des apprenants eux-mêmes. Mais ces deux démarches ne s'excluent évidemment pas.

Roulet réactive ici l'opposition traditionnelle entre école et milieu dit naturel. Alors que le milieu naturel met l'apprenant en contact avec des données authentiques et l'engage dans diverses pratiques communicatives, l'école devrait se contenter d'activités pratiques limitées à des jeux de rôles et aux interactions courantes entre enseignants et élèves (p. 13). Mais, comme le suggère Roulet, elle peut et doit compléter cette relative pauvreté par l'acquisition de moyens heuristiques grâce à une réflexion sur documents authentiques. Cette réflexion donne lieu elle-même à des activités discursives scolaires en soi formatrices. Si nous partageons entièrement les idées de Roulet quant à un développement souhaitable des activités pour lesquelles la classe constitue un cadre approprié (notamment la réflexion métalinguistique), nous estimons que l'école et le milieu social se situent dans une relation de continuité ou de complémentarité (plus ou moins harmonieuse) plutôt que de rupture. Ceci est vrai non seulement des situations d'apprentissage homoglottes (par exemple cours de langue d'accueil pour élèves d'origine étrangère), mais également des situations dans lesquelles l'apprenant est amené à exploiter en milieu naturel des ressources acquises antérieurement à l'école (par exemple lors d'échanges ou de stages).

Les études récentes sur la communication en classe et sur les interactions verbales exolingues et / ou bilingues montrent par exemple que l'on trouve en classe une grande diversité dans les événements communicationnels qui s'y déroulent, et qu'il y a manifestement des transferts dans les deux sens entre les stratégies de communication et d'apprentissage utilisées en classe et à l'extérieur[1].

On peut ajouter que l'enseignement par immersion estompe encore les frontières entre l'école et le milieu social extérieur, et change en partie les données du problème. Faire par exemple de l'histoire en langue seconde conduit à une diversification considérable des discours produits en classe, ainsi que des activités métalinguistiques et métadiscursives qui les accompagnent ou qui en découlent (SERRA 1999).

Les recherches sur la communication exolingue ou bilingue montrent aussi que l'apprenant organise ses efforts de communication autour de l'identification de problèmes, de l'élaboration de stratégies destinées à les résoudre et de la négociation des moyens linguistiques nécessaires (y compris le choix de la langue lorsqu'il y a bilinguisme). C'est d'ailleurs ce qui permet de montrer comment on apprend en communiquant. C'est aussi la raison pour laquelle ces travaux se situent volontiers dans la mouvance ethnométhodologique, qui s'est révélée particulièrement propice à une telle approche. Ce qui ne signifie évidemment pas que d'autres modèles ne puissent pas eux aussi apporter des interprétations didactiquement stimulantes des documents authentiques utilisés en classe, comme le démontrent d'ailleurs fort bien les chapitres 3 à10 de l'ouvrage. Toutefois les analyses qui y sont proposées portent non pas sur des expériences d'apprenants en tant qu'acteurs, mais sur des événements qui leur restent extérieurs dans la mesure où ils sont le fait de locuteurs natifs. Il s'agit donc pour les élèves de décrire des échantillons de communication en langue cible (qui prennent ainsi une valeur implicite de *modèle à imiter*) plus que de réfléchir sur des pratiques et des expériences vécues. Et la question se pose de savoir quel rôle jouent les modèles de la langue cible dans une théorie de l'apprentissage qui, depuis le déclin du béhaviorisme dans les années soixante, a

---

[1] Il y a eu énormément de travaux sur la communication exolingue et bilingue (en classe ou en milieu naturel), et il est impossible de les citer ici de manière exhaustive. Il faudrait mentionner notamment les travaux menés sous la direction d'Elisabeth Gülich à Bielefeld, de Louise Dabène ou Jacqueline Billiez à Grenoble, de Francine Cicurel à Paris, de Pierre Bange à Lyon, de Margarida Cambra Giné ou Luci Nussbaum à Barcelone, de Georges Lüdi à Bâle, d'Anne-Claude Berthoud à Lausanne, du soussigné à Neuchâtel, ou encore une grande partie des articles publiés dans les revues AILE (Paris VIII) et LIDIL (Grenoble III). Parmi les publications les plus récentes et à nos yeux les plus significatives, nous citerons MATTHEY (1996), CASTELLOTTI et MOORE (éd.)(1997), ARDITTY et VASSEUR (éd)(1999), HELLER (1999), PEKAREK (1999), SERRA (1999), STERN et al. (1999), GAJO et MONDADA (2000).

pris l'habitude de relativiser considérablement leur impact. Il faut reconnaître toutefois que la question ne se pose pas tout à fait de la même manière pour des apprenants débutants ou moyens et pour des apprenants plus avancés. Pour ceux-ci les instruments heuristiques préconisés par Roulet paraissent mieux adaptés dans la mesure où ces apprenants sont devenus des quasi natifs et ont dépassé le stade des difficultés spécifiques de la communication exolingue.

En ce qui concerne le rôle de cette réflexion métadiscursive dans l'apprentissage, une question - classique - reste ouverte: quelles relations y a-t-il entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales? En quoi la maîtrise d'un modèle d'analyse du discours peut-elle contribuer au développement d'une compétence discursive? Roulet suggère, sans doute avec raison, que la réponse se trouve du côté des représentations du discours (tant chez les professeurs que chez les apprenants). Il faut cependant reconnaître que ce problème dépasse de loin les ambitions de l'ouvrage.

Mais ces quelques réserves n'entament pas l'intérêt de ce livre, qui permettra au lecteur non seulement de mieux connaître un modèle du discours important, mais aussi plus généralement de réfléchir sur ce qu'est un discours et sur les différentes manières dont cette réflexion pourrait être exploitée en didactique. On lui recommandera cependant de compléter cette lecture par quelques incursions dans les travaux que nous venons d'évoquer, qui ne représentent d'ailleurs qu'un petit échantillon d'une importante bibliographie.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
Espace Louis Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel

Bernard PY

## Bibliographie

ARDITTY, J. & VASSEUR, M.-T. (éd.)(1999): «Interaction et langue étrangère». *Langages*, 134.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (éd.)(1997): «Alternances des langues et apprentissage». *Etudes de linguistique appliquée,* 108.

GAJO, L. & MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg, Editions universitaires

HELLER, M. (1999): *Linguistic minorities ans modernity. A sociolinguistic ethnography*. London and New York, Langman.

MATTHEY, M. (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction ver*bale. Berne, Lang.

PEKAREK, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg, Editions universitaires.

SERRA, C. (1999): «Le développement de la compétence discursive et conversationnelle en français L2. Apprendre en deux langues à l'école secondaire». *TRANEL,* 30, 29-91.

STERN, O. et al. (1999): *Französisch-Deutsch Zweisprachiges Lernen auf Sekundarstufe I*, Chur/Zürich, Rüegger Verlag.